

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DEBATE NECESSÁRIO¹

VANESSA FERRAZ ALMEIDA NEVES
CATARINA MORO

RESUMO

Nosso objetivo é contribuir com o debate acerca dos processos de avaliação na educação infantil, tema pouco presente em nossa produção acadêmica. Entendemos que é necessário avançarmos na discussão do processo de avaliação interna às instituições. Recorremos a pesquisas e documentos nacionais que enfocam a avaliação na primeira etapa da educação básica, bem como apresentamos dados do processo avaliativo em uma instituição de educação infantil em Belo Horizonte. Concluímos que, nos momentos de avaliação, as práticas educativas das professoras tornam-se ainda mais visíveis, assim como suas concepções a respeito das crianças. O desafio permanece no sentido de continuarmos esse debate com base em um referencial que nos ajude a construir formas de avaliação que, de fato, orientem práticas educativas que respeitem a criança como sujeito de direitos.

¹ Uma versão inicial deste texto foi apresentada na 35ª Reunião Anual da Anped, GT 07.

PALAVRAS-CHAVE EDUCAÇÃO INFANTIL • APRENDIZAGEM • AVALIAÇÃO.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es contribuir al debate sobre los procesos de evaluación en la educación infantil, un tema poco presente en nuestra producción académica. Entendemos que es necesario avanzar en la discusión del proceso de evaluación que ocurre dentro de las instituciones. Se recurrió a investigaciones y a documentos nacionales que se centran en la evaluación en la primera etapa de la educación básica y se presentan datos del proceso de evaluación en una institución de educación infantil en Belo Horizonte. Se llegó a la conclusión que en los momentos de evaluación, las prácticas educativas de las profesoras se vuelven todavía más visibles, así como sus concepciones sobre los niños. El desafío sigue siendo el de continuar un debate basado en un marco teórico que ayude a construir formas de evaluación que orienten prácticas educativas que respeten al niño como sujeto de derechos.

PALABRAS CLAVE EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA • APRENDIZAJE • EVALUACIÓN .

ABSTRACT

This paper addresses the lack of research in Early Childhood Education evaluation by discussing the internal institutional evaluation processes. We use academic research and documents that focus on this issue, and present data of an evaluation process in a Brazilian preschool. We conclude that, during the moments of evaluation, teachers' educational practices become more visible, as well as their views about children. The challenge remains in order to continue this debate from a benchmark to help us build forms of evaluation that might guide educational practices that respect the child as a human being entitled to rights.

KEYWORDS EARLY CHILDHOOD EDUCATION • LEARNING • EVALUATION .

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem se mostrado cada vez mais presente no campo acadêmico brasileiro. Inúmeros são os artigos, dissertações e teses que demonstram a consolidação da primeira etapa da educação básica em direção ao que vem sendo denominado como Pedagogia da Infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007; ROCHA, 2001; entre outros). Recentes alterações na legislação educacional modificaram o processo de escolarização da infância em nosso país. O ingresso ao Ensino Fundamental aos seis anos de idade e a ampliação da obrigatoriedade escolar reacenderam o debate acadêmico, político e ético acerca dos objetivos e formas de organização da Educação Infantil (BRASIL, 2005, 2006, 2009). Nesse cenário, algumas questões se (re)apresentam: quais as relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental? O que deve ser ensinado e aprendido na Educação Infantil? A linguagem escrita deve ser ensinada apenas no Ensino Fundamental? O brincar deve estar no centro do trabalho educativo somente na Educação Infantil?

Sem dúvida, essas são questões essenciais que remetem à organização do trabalho pedagógico tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Nosso objetivo, neste texto, é contribuir com esse debate com base em uma reflexão acerca dos processos de avaliação na Educação Infantil. Esse é um tema relativamente pouco presente em nossa produção acadêmica, como bem demonstram Paz (2005), Lusardo (2007), Ciasca e Mendes (2009) e Moro (2013, 2000), mas que foi alvo de controvérsias em consequência da adoção do teste psicológico americano *Ages and Stages Questionnaires – Third Edition (ASQ-3)* pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Este texto é organizado em quatro seções. Na primeira delas, analisamos os equívocos na adoção do ASQ-3 como um instrumento de avaliação em larga escala no âmbito da Educação Infantil. Os documentos nacionais e a produção acadêmica relativa à temática da avaliação são analisados na segunda seção. A seguir, descrevemos e analisamos o processo avaliativo adotado em uma escola municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte. Concluímos nosso artigo refletindo que a avaliação não é uma atividade neutra, assim como qualquer outra ação dentro do contexto escolar, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental (SOARES, 1981). Defendemos a sua importância e seu caráter dialógico, por meio do qual, crianças, professoras e famílias reconstróem, em conjunto, suas práticas cotidianas.

O TESTE ASQ-3: AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?!

O teste psicológico estadunidense ASQ² avalia crianças individualmente, na faixa etária de 1 a 66 e seis meses de idade, em cinco áreas de desenvolvimento: coordenação motora fina, coordenação motora ampla, comunicação, resolução de problemas e habilidades pessoal e social. Ele possui seis perguntas para cada uma dessas áreas, cujo objetivo principal, de acordo com as autoras do teste, seria o de detectar, o mais rápido possível, a normalidade do desenvolvimento global

2 Maiores informações sobre o teste podem ser obtidas no sítio <<http://agesandstages.com>> (Acesso em: 5 jan. 2012) e em Filgueiras (2011).

das crianças e, conseqüentemente, atrasos no desenvolvimento infantil. O ASQ foi desenvolvido com base nos testes de Arnold Gesell e nos estudos de Jean Piaget (FILGUEIRAS, 2011), para ser aplicado por pais e educadores. Nesse sentido, os princípios teóricos desse instrumento são sustentados por uma clara concepção inatista e biológica do desenvolvimento humano, com grande ênfase na maturação neurológica das crianças.

A terceira edição desse teste (ASQ-3) tem sido adotada em vários países, como os Estados Unidos, França, Noruega, Quênia, Zâmbia, China e Equador (RIO DE JANEIRO, 2010). No Brasil, o ASQ-3 foi traduzido e adaptado por Filgueiras (2011) e equipe do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade com o objetivo de avaliar o desenvolvimento das crianças que frequentam instituições municipais e conveniadas de Educação Infantil do Rio de Janeiro. Filgueiras argumenta que, de acordo com o Conselho Federal de Psicologia, não há nenhuma medida psicológica, no contexto brasileiro, “capaz de mensurar o desenvolvimento de crianças ao longo de toda a idade pré-escolar e que possa ser feita em larga escala como indicador de políticas públicas” (2011, p. 13), o que reforçaria a importância da adoção de um instrumento de avaliação externa pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Filgueiras (2011) discute aspectos importantes relativos à padronização, normalização, precisão e validação do instrumento. Esses são aspectos considerados essenciais que conferem confiabilidade científica aos testes psicológicos (MALKI, 2000). Entretanto, verifica-se nessas análises uma ausência absoluta de qualquer reflexão acerca do que seria uma política pública eficaz de atendimento no âmbito da Educação Infantil e de quais seriam as conseqüências da adoção desse instrumento no interior das instituições. Tampouco há alguma alusão à (des)organização do trabalho pedagógico dentro das instituições nos momentos de aplicação individual do teste. Como bem apontado por Correa e Andrade (2011), o foco da aplicação do ASQ-3 recai sobre a criança e não sobre a educação que lhe é oferecida. Essas autoras ainda nos chamam a atenção para as orientações

presentes no Manual de Uso do ASQ-3 da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro:

Para responder ao ASQ-3, o informante não precisa ter qualquer formação específica e deve simplesmente conhecer muito bem a criança avaliada. Tendo observado com clareza as habilidades já adquiridas pela criança, o informante pode gastar uma média de 20 minutos para o preenchimento completo de um questionário. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 6)

Diante dessas orientações, perguntamos o que significa “*não ter qualquer formação específica*” e “*simplesmente conhecer muito bem a criança avaliada*”. De acordo com a Lei n. 4.119 (BRASIL, 1962), o emprego desse tipo de instrumento é função privativa dos psicólogos. Dessa forma, a aplicação do ASQ e de demais instrumentos dessa natureza por outros profissionais contraria o estabelecido pela legislação específica. Mesmo para profissionais habilitados, a aplicação e a interpretação dos testes mostram-se problemáticas e pouco confiáveis (NORONHA, 2002).³ Lembramos, ainda, que muitas das profissionais que atuam na Educação Infantil no município do Rio de Janeiro são as agentes auxiliares de creches, cuja formação mínima exigida pelo município é o Ensino Fundamental completo, contrariando o que é definido pela legislação brasileira (BRASIL, 1996). Assim, procura-se um instrumento “simples” e “eficaz” para avaliar as crianças e o seu desenvolvimento em direção a uma educação de “qualidade”, mas não se questiona o uso adequado e ético do teste, o contexto educacional, a valorização e a formação das profissionais envolvidas com o cuidado e a educação dessas mesmas crianças. Da mesma forma, não há nenhuma referência, por parte de Filgueiras (2011) e da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, ao não cumprimento da legislação nacional.⁴

Malki (2000) nos alerta para o fato de que os testes psicológicos são instrumentos que carregam em si a contradição de uma sociedade capitalista: servir à humanidade e, ao mesmo tempo, contribuir para a sua barbarização. A princípio, portanto, havia uma boa intenção na avaliação das crianças, mas que se concretizou em uma estigmatização das mesmas, como podemos verificar com a afirmação

3 Noronha (2002) enumera três principais problemas do uso dos testes psicológicos no contexto brasileiro: a formação dos psicólogos, a deficiência dos instrumentos em si e a falta de pesquisas nesse campo.

4 Vale mencionar que o Projeto de Lei n. 8.035/2010, em tramitação no Congresso Nacional, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011/2020, apresenta como uma das suas estratégias “Avaliar a Educação Infantil com base em *instrumentos nacionais*, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola. (BRASIL, 2011. Grifos nossos).

5 Sítio do Portal SAE: <<http://www.sae.gov.br>>. Acesso em: 5 jan. 2012.

encontrada no sítio da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE)⁵:

O resultado do levantamento apresentado nesta segunda-feira (15/8) pelo secretário de ações estratégicas da SAE, Ricardo Paes de Barros, às diretoras das 462 creches municipais e conveniadas do Rio de Janeiro, revelou que 74% das 46 mil crianças avaliadas alcançaram o nível de desenvolvimento desejável para a idade delas. [...] Segundo Paes de Barros, o levantamento demonstra que dos três aos cinco anos de idade, as crianças avaliadas apresentaram um nível de desenvolvimento muito semelhante à média verificada nos Estados Unidos, enquanto que entre as crianças com idade inferior *os brasileiros ficaram em desvantagem*. Em um ano letivo estima-se um aumento de 7 pontos percentuais na quantidade de crianças com desenvolvimento dentro do esperado. “Isso mostra que estamos somando valor ao desenvolvimento infantil por meio do serviço das creches”, pontua Paes de Barros.

Percebe-se, por um lado, uma grande visibilidade dada à Educação Infantil. A primeira etapa da educação básica é destacada e debatida não apenas por educadores e acadêmicos, mas recebe também a atenção de uma Secretaria diretamente ligada à Presidência da República. Todavia, há a adoção indiscriminada de um instrumento de avaliação que toma como padrão normativo de excelência de desenvolvimento a classe média branca estadunidense: 26% das crianças cariocas avaliadas foram consideradas em desvantagem em relação aos seus pares estadunidenses. No sítio da SAE, há ainda uma classificação das creches consideradas “as melhores”, feita com base na avaliação de suas crianças; ou seja, responsabiliza-se a instituição e a expõe à sociedade. Simultaneamente, não são mencionadas as condições de atendimento às crianças oferecidas pelo próprio poder público. Concordamos com Freitas no sentido de que “responsabilizar a escola” não irá melhorar a qualidade do ensino (2007, p. 968). Esse autor reflete ainda que, nesse processo de responsabilização, é possível haver um efeito de falsear as respostas e excluir as crianças com “desempenho” pior. É nesse sentido que consideramos que o ASQ-3

assume o papel de uma avaliação externa às instituições, o que pode ser criticado em vários aspectos.

Um desses aspectos refere-se à desconsideração de que o teste mede **alguns** aspectos do desenvolvimento infantil com base em **seis** perguntas para cada área. Assim, as cinco áreas de desenvolvimento avaliadas são alçadas ao nível do desenvolvimento global das crianças, e, além disso, desconsideram o contexto cultural no qual elas estão inseridas. Não há nenhuma discussão, no Manual de Uso do ASQ-3 (RIO DE JANEIRO, 2010), acerca dos limites intrínsecos ao próprio instrumento. Como exemplo, selecionamos algumas perguntas do teste:

ASQ-3, 36 meses:

Quando você pede “Diga: sete, três”, a criança repete apenas os dois números na mesma ordem? Não repita os números. Se necessário, tente outro par de números, por exemplo, “Diga: oito, dois”. (É preciso que a criança repita apenas uma série de dois números para que você marque “sim” nesta questão).

ASQ-3, 42 meses:

A criança se serve, tirando comida de um recipiente para outro usando talheres? Por exemplo, ela utiliza uma colher grande para pegar comida da travessa e colocar no prato?

ASQ-3, 48 meses:

A criança usa terminações adequadas como “-s” para o plural, “-ei” para o passado e “-ndo” para o gerúndio? Por exemplo, a criança diz coisas como: “Eu vejo dois gatos”, “Eu chutei a bola”, “Eu estou jogando”?

Os exemplos acima, assim como todo o questionário do teste, demonstram não ser possível avaliar todos os aspectos do desenvolvimento de maneira global e deixam evidente que as perguntas referem-se a um determinado contexto estadunidense, as quais não consideram ou legitimam, portanto, as variações culturais, linguísticas e geracionais.⁶ Sem dúvida, o critério de diferenciação por idade proposto pelo teste não é universal. As críticas de Jobim e Souza (1994) à corrente da

6 É importante mencionar que Filgueiras (2011) aponta, ao longo do seu trabalho, alguns limites estatísticos do teste, bem como se refere ao processo minucioso de tradução e adaptação cultural do mesmo. Entretanto, tais adaptações restringiram-se a pequenas mudanças relativas, por exemplo, a diferenças nas medidas de peso, altura e distância. Sem dúvida, as diferenças culturais entre os Estados Unidos e o Brasil não se restringem ao uso de medidas diferentes. Da mesma forma, são inúmeras as diferenças regionais dentro do próprio contexto nacional.

psicologia do desenvolvimento representada pelo ASQ-3 podem ser retomadas aqui. Assume-se, com a utilização desse teste, um ideal de desenvolvimento que enquadraria os sujeitos dentro de normas pré-estabelecidas na construção de um mito da uniformização e da comparação, desconsiderando o fato de que os sujeitos são membros de uma classe social, histórica e cultural (JOBIM E SOUZA, 1994).

Ao final de cada avaliação mensal do ASQ-3, há dez perguntas abertas que se assemelham a uma anamnese ou triagem médica, mas que talvez tenham o potencial de uma aproximação um pouco maior com o contexto de cada criança e com seus pares, como se evidencia em: “Você acha que a criança anda, corre e sobe nas coisas como as outras crianças da mesma idade? Se não, explique.” e “Algo a respeito da criança preocupa você? Se sim, explique”. Entretanto, apesar de serem incluídas no questionário entregue às instituições, tais questões não foram colocadas como fundamentais, pois os “objetivos iniciais [do teste] se resumem a implantar um sistema de acompanhamento do desenvolvimento das crianças e, portanto, a triagem é um plano para o futuro, uma vez que requer integração e articulação com outras áreas, como a saúde e a assistência social” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 7).

Salientamos que as profissionais das instituições tornaram-se meras aplicadoras de um instrumento que não estão legalmente habilitadas para utilizar, como apontamos anteriormente, e que não ajudaram a construí-lo ou a discutir sobre ele, desconsiderando-se a sua condição de docentes. A título de ilustração, trazemos aqui o comentário de uma professora de uma escola municipal localizada no Rio de Janeiro. Essa fala foi postada no *blog* da escola em 28/11/2011⁷:

Gente, me explica uma coisa, desde quando vocês estão com esses questionários em mãos? Eu recebi os meus semana passada e tenho de entregar dia 1º de dezembro! Meus alunos faltam mais do que comparecem... Qual é o objetivo desses questionários? Alguém me ajude, por favor!!! Bjs.

É perceptível a angústia dessa professora pela falta de informação sobre o ASQ-3. Ela, de fato, foi colocada em uma posição de aplicadora de um teste cujos objetivos lhe são

⁷ Sítio da escola: <<http://empcsouza.blogspot.com.br/2011/11/capacitacao-para-utilizacao-do-asq-3-e.html>>. Acesso em: 11 jan. 2013.

desconhecidos. Segundo o Manual de Uso do ASQ-3 (RIO DE JANEIRO, 2010), haveria um cronograma de orientação para a aplicação do teste a fim de capacitar as direções, para que elas, por sua vez, capacitassem as profissionais responsáveis pelas crianças. Entretanto, o comentário dessa profissional revela que esse processo pode não ter acontecido tal como previsto. Desse modo, ignorou-se um dos princípios básicos dos testes psicológicos, a manutenção de condições padronizadas de aplicação. Tal fato, no mínimo, coloca em dúvida os resultados estigmatizadores apresentados no Portal da SAE.

Além disso, as crianças tornaram-se objetos por serem submetidas a testes que as posicionam em uma escala que as considerou adequadas ou em desvantagem em relação aos seus pares estadunidenses. Correa e Andrade (2011) referem-se, de maneira contundente, a uma violação dos direitos das crianças que são testadas com esse instrumento, principalmente em razão do constrangimento causado pela situação artificial de teste. Não houve, nesse processo, a consideração dos pontos de vista dos diversos atores envolvidos na etapa de avaliação, tal como defendido por Rocha e Silva Filho (2007).

Por fim, os resultados considerados deficientes (32% das crianças cariocas não apresentaram um desenvolvimento satisfatório na área de coordenação motora fina e 31% apresentaram deficiências na área de resolução de problemas, de acordo com a reportagem anteriormente citada e publicada no Portal SAE) poderão ser tomados como base para a prática educativa das instituições. Dito de outra maneira, o ASQ-3, instrumento que desconsidera o contexto histórico-cultural das crianças e das instituições, pode vir a ser transformado em referencial curricular, orientando aquilo que deve ser “ensinado” e “aprendido” em nossas creches e pré-escolas, além de estabelecer normas de conduta “adequadas”. Haveria, então, um estreitamento das experiências possíveis na Educação Infantil em função de uma “estimulação” e de um “treinamento” de habilidades parciais com vistas a um aumento percentual no teste. O ASQ-3 tornar-se-ia, assim, um instrumento de controle e limitação das práticas institucionais. Em vista disso, as boas intenções dos formuladores das políticas públicas e da equipe que traduziu o teste, em uma

proposta de melhoria da qualidade do atendimento ofertado, fomentam exatamente o oposto.

Argumentamos, portanto, ser um equívoco a adoção do ASQ-3 como um instrumento de avaliação de larga escala das instituições de Educação Infantil. Entendemos, contudo, ser necessário avançarmos na discussão do processo de avaliação interna às instituições. Assim sendo, na próxima seção, recorreremos a pesquisas e documentos nacionais que enfocam a avaliação na primeira etapa da educação básica.

CONTEXTO DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS NACIONAIS E AS PESQUISAS ACADÊMICAS?

O Art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) define que “na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”. Dessa maneira, reitera-se uma diferenciação da Educação Infantil em relação ao Ensino Fundamental. A avaliação, na primeira etapa da Educação Básica, é entendida com base na perspectiva do desenvolvimento da criança e não como um instrumento de controle e seleção.

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI)⁸ (BRASIL, 1998) propõe, em seus três volumes, que a avaliação seja formativa e que tenha o objetivo, como instrumento diagnóstico, de orientar a prática educativa com as crianças. Ou seja, trata-se de uma avaliação do contexto educativo e não uma avaliação individual e excludente da criança, como a proposta do teste ASQ-3. Nesse sentido, afirma-se que “não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas” (BRASIL, 1998, v. 2, p. 65-66).

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009) reafirmam, no Artigo 10º, a perspectiva apresentada no RCNEI. Ou seja, orienta-se uma avaliação que seja processual, diagnóstica e formativa, servindo de base para o planejamento das práticas educativas na primeira etapa da Educação Básica.

⁸ Este documento sofreu várias críticas no meio acadêmico (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 1998). Uma delas refere-se à “didatização” dos conteúdos propostos para a Educação Infantil, revelando “uma subordinação [da Educação Infantil] ao que é pensado para o Ensino Fundamental” (CERISARA, 2002, p. 337).

A identidade da Educação Infantil revela-se no foco dado à criança, em seu cuidado, sua educação e em suas formas peculiares de significação do mundo, que “devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias” (OLIVEIRA, 2010, p. 2). É importante salientar que o foco na criança como sujeito social, inserida em uma cultura que ajuda a reproduzir e transformar (CORSARO, 2005), se atualiza nas práticas de avaliação institucionais.

A pesquisa de Senhorinha Paz (2005) conseguiu localizar, nas Reuniões Anuais da Anped no período de 1993 a 2003, apenas três trabalhos sobre avaliação na Educação Infantil, sendo somente um deles específico sobre o processo de avaliação das práticas cotidianas com as crianças. Esse trabalho, de autoria de Maria Carmem S. Barbosa (1995), analisa os pareceres descritivos das professoras de uma escola pública de Educação Infantil no Rio Grande do Sul. Essa escola, ao tentar abandonar uma forma de avaliar as crianças que envolvia boletins ou provas, iniciou a escrita de pareceres descritivos. A análise desses pareceres, contudo, revelou que a escrita das professoras baseava-se em um tipo ideal de comportamento da criança. Barbosa demonstra serem “impressionantes as semelhanças entre eles [os pareceres], servem para várias crianças, talvez falem de uma criança ideal, inexistente – a criança que a escola deseja – e remetem a ela por sua presença ou ausência” (BARBOSA apud PAZ, 2005, p. 98).

Poucos estudos focalizam especificamente a etapa de creche, contexto educativo voltado para crianças de até 3 anos de idade. Santos e Zamberlan (2000) discutem a avaliação de bebês em creche e sua importância para o trabalho realizado com eles. Essas autoras realçam a possibilidade de detecção precoce de problemas do desenvolvimento, assim como a possibilidade de retomada do trabalho realizado com a criança pequena. Elisandra Godoi (2006) realizou uma pesquisa qualitativa, em uma creche da Rede Municipal de Campinas, durante um ano, com base em observações e entrevistas, a fim de investigar as formas de avaliação presentes na educação das crianças de 0 a 3 anos. Tendo como pressuposto que a avaliação é um dos elementos da organização do trabalho pedagógico, e em virtude disso, a autora descreve

o cotidiano da creche, o modo como o conhecimento e as experiências eram ali construídos, assim como as relações entre professoras, monitoras e crianças. Os dados levantados revelam a existência de uma avaliação informal, com base em vigilância e controle: comparando, rotulando, classificando, reprovando ou aprovando o comportamento da criança, que acabava por regular seus comportamentos e posturas. Contudo, os dados também indicaram, por parte das crianças, transgressão em relação às regras, como forma de resistência à homogeneização e rotinização do cotidiano. Coelho (2009), em pesquisa junto ao grupo de crianças de 4 a 16 meses de idade, observou que no contexto da creche em questão não havia uma sistemática de registro diário capaz de contemplar as especificidades de cada criança no relato avaliativo; ao contrário, as avaliações traziam informações genéricas, o que não permitiria às famílias sentirem-se seguras e contribuir com o processo educativo.

Alguns estudos (RICHTER; MOTA; MENDES, 2003; GODOI, 2006, 2000) salientam o fato de a Educação Infantil estar incorporando práticas avaliativas realizadas nos segmentos educativos, que classificam, comparam, rotulam, aprovam ou reprovam e estigmatizam as crianças, e não se constituem em um meio de tomada de decisão para melhor alcançar os objetivos educacionais pretendidos no trabalho pedagógico com as crianças pequenas.

A pesquisa de Raquel Lusardo (2009, 2007) investigou a prática avaliativa das crianças por meio de portfólios construídos por professoras de uma escola particular de Educação Infantil em Juiz de Fora. A coleta de dados envolveu observações em sala em situação de avaliação e de uso do portfólio, e em entrevistas semiestruturadas com as professoras. Entre suas constatações está o fato de a construção do portfólio articular-se às concepções que as professoras têm sobre criança, infância, aprendizagem e avaliação, além de indicar que o portfólio contribui para a avaliação da aprendizagem e com a participação da criança, da família e do professor, desde que seja parte de uma avaliação mediadora e formativa. Lusardo (2009), tal como Barbosa (1995), aponta as contradições entre a utilização de um instrumento avaliativo que se baseia em uma concepção de avaliação

formativa – o portfólio – e as concepções das professoras pesquisadas, que também utilizaram fichas avaliativas.

Cassiana Raizer (2007), assim como Lusardo (2009), discute o portfólio na Educação Infantil. A autora volta-se às possibilidades de contribuição do portfólio para a avaliação formativa, com base em estudo de caso de um centro de Educação Infantil particular em Londrina (PR). Os sujeitos da pesquisa foram oito professoras, e os dados coletados foram constituídos com uso de questionário, observação, entrevista semiestruturada, análise documental e desenvolvimento de Oficinas de Trabalho com a equipe. Para a autora:

Trabalhar com portfólios avaliativos trouxe muitas e variadas aprendizagens para todos os que se envolveram no mesmo processo. As professoras passaram a dispor de um referencial teórico mais amplo, em decorrência principalmente, dos estudos e discussões ocorridos nas Oficinas de Trabalho, que foi sendo ampliado conforme as práticas eram implementadas e revistas a cada página acrescida ao portfólio avaliativo das crianças. (RAIZER, 2007, p. 141)

Raizer (2007) indica que o portfólio coaduna com a avaliação formativa, uma vez que favorece o acompanhamento longitudinal do aprendizado e do desenvolvimento das crianças, de forma progressiva e continuada, podendo auxiliar na identificação de problemas com as crianças e de indicativos que permitem retomar ou redirecionar a prática pedagógica. Permite também a autoavaliação pelos professores e pelas crianças.

Marques (2010), em pesquisa acerca das articulações do registro e da documentação pedagógica como constitutivos do projeto político-pedagógico na Educação Infantil, em um estudo de casos múltiplos – três pré-escolas municipais de São Paulo e uma de Bolonha –, reflete sobre a relação entre documentação, planejamento, projeto político-pedagógico e avaliação. Suas considerações levam em conta o entendimento de tais procedimentos/ferramentas como inerentes ao projeto pedagógico e, nesse sentido, articulados a uma dada postura e concepção do trabalho pedagógico em processo. Não há um modo padrão de registrar, de documentar; assim como não há um registro ou documentação padronizado. Esses procedimentos/ferramentas

oportunizam a autoria do trabalho, a partir da sua visibilidade e da reflexão sobre as práticas em um processo dialético, que, simultaneamente, resulta da prática e a realimenta. E ainda contribuem para a construção da memória do trabalho, assim como para sua comunicação e conseqüente aproximação com as famílias. Para tal, precisam ser assumidos pelo coletivo institucional de cada contexto, de modo singular, em sintonia com o percurso de cada um. Importa destacar que, uma vez compromissadas com o registro e a documentação, as equipes das quatro instituições colocavam constantemente novos desafios – acessibilidade por outros educadores e pelas famílias, garantia do acompanhamento dos percursos individuais das crianças, ampliação das possibilidades formativas e comunicativas –, para além daqueles que já haviam consolidado. A autora também realça como imprescindível para a construção de uma cultura do registrar e documentar a experiência e o trabalho pedagógico, o repensar a formação inicial para professores e gestores, assim como o papel da gestão municipal e institucional quanto à sensibilização para essa nova cultura e à criação de condições de trabalho para o desenvolvimento de atividades relativas à produção e socialização de registros e documentação.

Outra tendência de pesquisas em relação à avaliação das crianças na Educação Infantil pode ser verificada no estudo de Cordeiro e Benoit (2004), cujo objetivo foi avaliar o envolvimento de crianças de 3 a 4 anos e de 5 a 6 anos de idade nas atividades realizadas no contexto do trabalho pedagógico. A ênfase estava em identificar os elementos da ação do professor que poderiam estar relacionados com os níveis de envolvimento observados nas crianças. As autoras utilizaram a escala LIS-YC – The Leuven Involvement Scale for Young Children – (LAEVERS, 1994 apud CORDEIRO; BENOIT, 2004) e um formulário criado por Pascal *et al.* (2001 apud CORDEIRO; BENOIT, 2004), para observar 163 crianças de quatro instituições diferentes, em um total de 1.288 episódios de três minutos cada. Benoit e Cordeiro (2004) constataram que a ação pedagógica dos professores não promoveu envolvimento das crianças nas atividades na maioria dos episódios observados. As autoras consideram o uso dos instrumentos de Laevers (1994 apud CORDEIRO; BENOIT, 2004) e de Pascal *et*

al. (2001 apud CORDEIRO; BENOIT, 2004) no Brasil muito válido, uma vez que permitem monitorar a eficácia das atividades enquanto são realizadas, e também por considerarem variáveis de contexto que podem interferir no envolvimento das crianças. Assim, vê-se que, apesar do sujeito observado ser a criança, o que se avalia é a qualidade das proposições dos adultos, que suscitam mais ou menos o interesse das crianças.

Piva (2009) também utilizou a Escala Leuven de Envolvimento para Crianças Pequenas e o formulário de registro das atividades desenvolvido por Pascal *et al.* (2001 apud CORDEIRO; BENOIT, 2004) a fim de verificar a efetividade das atividades realizadas em duas turmas de Educação Infantil para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças em um município de Santa Catarina. Os dados foram coletados em observações sistemáticas das crianças durante as atividades de rotina e analisados com o programa estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences); fez-se também uma análise por perfil de atividades. Piva assinala que a escala LIS-YC possibilita a identificação dos aspectos das práticas pedagógicas que contribuem ou não para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, pois “se o nível de envolvimento for maior em determinadas atividades, é sinal de que a atividade e as práticas pedagógicas a ela relacionadas estão sendo eficazes, ou seja, contribuindo para o processo de aprendizagem” (2009, p. 100). Como conclusão, a autora realça que uma boa qualidade nas atividades para as crianças requer múltiplas possibilidades de interação e liberdade de escolha da atividade.

Reafirma-se, assim, que não é apenas a escolha de um instrumento que define as formas de avaliação das crianças, mas também as concepções que orientam o trabalho pedagógico. Entretanto, a opção por uma nova forma de avaliar as crianças já aponta para uma possível mudança nas concepções das professoras e das escolas na maioria dos estudos indicados. Por outro lado, a adoção de instrumentos como o teste ASQ-3 reitera uma concepção de criança abstrata e ideal, o que não favorece uma reflexão acerca da criança inserida em um contexto histórico, social e cultural.

Passamos, a seguir, a analisar as práticas de avaliação em uma instituição de Educação Infantil. Tal análise faz parte de

estudo mais abrangente, ao mesmo tempo em que o amplia, salientando aspectos pouco explorados no momento da pesquisa de campo. Essa pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem etnográfica interacional (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005) e em uma perspectiva interpretativa da sociologia da infância (CORSARO, 2005). No texto a seguir, retomaremos as filmagens e as anotações do diário de campo com o objetivo de traçar o processo de avaliação construído pelos participantes da turma ao longo do último ano da Educação Infantil.

AS FORMAS DE AVALIAÇÃO EM UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O principal objetivo da pesquisa na qual essa análise se insere foi o de acompanhar o processo de passagem de um grupo de crianças de uma escola de Educação Infantil para uma escola de Ensino Fundamental em Belo Horizonte (NEVES, 2010). As duas escolas estão situadas em uma região de baixo IDH, na periferia da capital mineira, e atendem crianças, em sua maioria, provenientes de famílias de baixa renda, residentes em uma favela localizada nos arredores dessa instituição. Neste texto, como já assinalado, focalizaremos a pesquisa de campo realizada na escola de Educação Infantil. O Quadro 1 apresenta os participantes e os locais da pesquisa nesse contexto, bem como as formas de construção dos dados.

QUADRO 1 - Processo de construção dos dados da pesquisa

ESCOLA	CARACTERÍSTICAS	PERÍODO DE OBSERVAÇÃO	CONSTRUÇÃO DOS DADOS
Escola Municipal de Educação Infantil (Belo Horizonte)	Uma turma pesquisada: 21 crianças (10 meninas e 11 meninos com idade de 4 a 5,5 anos) 2 professoras (uma professora que ficava a maior parte do tempo com a turma e uma professora de artes)	Ano 2008 Fevereiro/Julho (1 visita semanal) Agosto/Dezembro (3 a 4 visitas por semana)	-Observação Participante -Anotações no Diário de Campo -Gravações em áudio e vídeo (aproximadamente 180 horas de filmagens) -Entrevistas com crianças, professoras e famílias -Observações das Reuniões Pedagógicas

Fonte: Neves (2012, p. 8).

A análise dos dados da pesquisa revelou que a rotina da turma estruturava-se em torno das brincadeiras (de 26% a 64% do tempo total) e das rodas de conversa (de 5% a 25% do tempo total). Salientamos, brevemente, que as escolhas da escola e da professora na estruturação da rotina estavam em consonância com os documentos nacionais em relação à primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1998, 2009), e também com a produção acadêmica da área (KISHIMOTO, 1996; entre outros). Nosso objetivo aqui é compreender, nessa forma de estruturação da rotina, *como, quando, com quais objetivos e com quais consequências* a escola e a professora avaliaram as crianças.

Para tanto, retomamos as filmagens, anotações do diário de campo e os documentos da escola. Ressaltamos que essa retomada somente foi possível devido ao cuidado e à qualidade dos registros realizados no momento da pesquisa de campo, o que se constitui em um dos princípios da etnografia (CORSARO, 1985; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). Contudo, algumas limitações nessa retomada ficam visíveis, como por exemplo, a temática da avaliação não foi um tema abordado nas entrevistas, nem foi alvo específico das filmagens realizadas. Assim, trabalhamos com os dados disponíveis em nossos arquivos da pesquisa, acreditando que aspectos não investigados podem ser objeto de novas perguntas e análises.

Iniciamos nosso percurso recorrendo ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, no que se refere à avaliação:

[Nós nos] preocupamos em *acompanhar o desenvolvimento* do aluno, nas suas múltiplas dimensões e para tanto estamos atentos quanto ao momento de intervir. *A intervenção do professor é baseada na avaliação que faz do processo de construção do conhecimento pelo aluno.* Nesse sentido, *a avaliação não compreende apenas os aspectos cognitivos, mas todas as dimensões mencionadas anteriormente.* E, para que o professor consiga replanejar suas atividades, é de fundamental importância os registros. Esses são feitos no Diário de Classe⁹, nos relatórios, portfólios, registros individuais. Eles são feitos pelas professoras que trabalham com a

⁹ O Diário de Classe é um instrumento de escrituração escolar elaborado com a finalidade de documentar a frequência das crianças, os projetos desenvolvidos na turma e os relatórios sobre cada criança.

turma e pela coordenação pedagógica e visam sistematizar as informações sobre o desenvolvimento da criança e socializá-las com as famílias. Essa comunicação é fundamental para que a família acompanhe o desenvolvimento e também contém pistas para que a avaliação contribua para o crescimento da criança. A intenção do registro é de fornecer elementos para a melhor compreensão do processo de aprendizagem da criança e *não pode se caracterizar por comparações entre as crianças e nem enfatizar aspectos “negativos” desse sujeito. Pelo contrário, busca potencializar os aspectos positivos da criança, mostrar o seu progresso e acenar para o que deve ser explorado.* (Projeto Político-Pedagógico - PPP, 2005, p. 9, grifos nossos)¹⁰

10 O Projeto Político-Pedagógico da escola é apresentado em uma “Versão em constante alteração”. Nesse projeto, fica claro uma representação da escola como sendo uma instituição cujos membros estão em processo de reflexão continuada sobre a própria prática.

Este trecho do PPP evidencia que a concepção da escola acerca do processo de avaliação se volta para o acompanhamento das crianças, de maneira a orientar a prática educativa das professoras. Nesse sentido, está de acordo com os documentos nacionais já mencionados na seção anterior e também com o que Dahlberg, Moss e Pence discutem sobre a documentação pedagógica:

A “documentação pedagógica” [...] diz respeito principalmente à tentativa de enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 192)

Tendo em vista a concepção de avaliação formativa apresentada no PPP da escola, voltamos nossa atenção para o cotidiano da sala de aula. As perguntas que orientaram nosso olhar foram: *quais as formas de avaliação que aconteceram na turma pesquisada? Como essas formas de avaliar as crianças se concretizaram? Elas se mostraram coerentes com o PPP? Procedemos, com base nas anotações do Diário de Campo, a uma classificação dos tipos de avaliação que aconteceram ao longo de 2008, como pode ser visto no Quadro 2.*

QUADRO 2 - Classificação dos tipos de avaliação das crianças

TIPOS	QUEM AVALIA	QUEM É AVALIADO	OBJETIVOS
Avaliações de diversas atividades nas Rodas de Conversa (ao longo de todo o ano)	Professoras Crianças	Grupo	Construção da história do grupo. Planejamento das atividades cotidianas
Avaliações individuais. (2 ao longo do ano)	Professora	Crianças	Verificação da aprendizagem. Dar subsídios para os relatórios individuais
Relatórios individuais escritos no Diário de Classe. (3 ao longo do ano)	Professora	Crianças	Comunicação com as famílias

Fonte: Neves (2012, p. 10).

O Quadro 2 apresenta três tipos de avaliação que ocorreram na escola de Educação Infantil pesquisada, evidenciando a centralidade da ação da professora nos processos de avaliação da turma. Entendemos que tal centralidade é primordial para o planejamento da prática educativa e não significa, necessariamente, uma desconsideração dos pontos de vista dos outros atores envolvidos no cotidiano escolar, tais como as crianças e suas famílias.

O primeiro tipo refere-se às avaliações cotidianas realizadas durante as rodas de conversa. As rodas ocuparam um lugar central na rotina da turma, tendo a função de organização das regras de convívio do grupo e da sua rotina diária, de estabelecimento de formas de participação no grupo e da construção coletiva do conhecimento. Elas se constituíram em um espaço de negociação da ordem e da autoridade, relacionando-se com a cultura escolar da Educação Infantil. Ou seja, a roda é uma atividade característica da prática pedagógica na Educação Infantil no Brasil e também em outros países, em particular, na Itália (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; CORSARO; MOLINARI, 2005). No RCNEI (BRASIL, 1998), a roda de conversa é considerada como uma das atividades permanentes no trabalho com as turmas de Educação Infantil, sendo mencionada por sua importância na organização dos tempos escolares.

Estabelecendo-se como uma forma de organização desse grupo, ela pode ser pensada como um momento importante ao propiciar várias oportunidades de aprendizagem. Dessa

maneira, durante as rodas, foi possível analisar o comportamento que se esperava das crianças naquele grupo: havia a expectativa de que elas participassem ativamente, contribuindo com sugestões e perguntas acerca dos assuntos que eram discutidos. Ao mesmo tempo, esperava-se que as crianças não se dispersassem. Por outro lado, tornou-se evidente que as rodas eram momentos prazerosos para a professora, que também se envolveu com as atividades realizadas. Durante uma roda, no dia 09/03/08, em que a professora e as crianças exploravam o uso do estetoscópio no contexto do Projeto Meu Corpo, foram frequentes falas em que a professora expressou seu envolvimento com a atividade: “*É muito legal! Eu nunca fiz isso!*”

Outro aspecto importante é o fato de percebermos atividades “paralelas” das crianças ao longo da mesma roda do dia 09/03/08: uma criança cospe no chão, algumas crianças conversam entre si, outras escutam atentamente à professora. Nesse movimento, entre participar ativamente do assunto central da roda (de acordo com o ponto de vista da professora e do grupo) e conversar com os colegas (em uma construção da cultura de pares), encontra-se a forma de se tornar membro daquela turma. Assim, as rodas se constituíram como uma rotina cultural desse grupo (CORSARO, 2005).

Em várias rodas observadas, houve a avaliação informal do envolvimento das crianças nas atividades. É interessante pontuar que tais avaliações, em sua maioria, não se relacionaram diretamente com o processo de aprendizagem de conhecimentos formais das crianças. Dito de outra maneira, o que se avaliou foi o processo de socialização das crianças: “Vocês participaram de todas as brincadeiras hoje?” (18/08/08); “Qual brincadeira vocês mais gostaram na semana das crianças?” (09/10/08); “Vocês deram conta de guardar todos os brinquedos do Cantinho da Fantasia?” (17/09/08); “Vocês estão dando conta de ouvir o colega?” (08/09/08). As perguntas da professora evidenciaram para as próprias crianças o comportamento esperado do grupo ao longo do ano. Aos poucos, algumas crianças demonstraram entender o comportamento adequado naquele contexto, como Renata, no dia 18/08/08.

Renata, após o momento de pintura na Oficina de Artes, pediu para ficar com o gravador digital da pesquisadora em sua blusa, brincando com ele em frente ao espelho e conversando consigo mesma. De vez em quando, Renata se aproximava da pesquisadora, oferecendo-lhe um docinho imaginário. Wanda também entrou na brincadeira, oferecendo-lhe um pouco de sorvete de arroz. A pesquisadora conversou com elas, entre um docinho de chocolate e um sorvete...

Renata: sabi::a/ que eu já aprendi um monte de coisa?

Pesquisadora: é mesmo?/ o quê que cê aprendeu?

Renata: ficar na roda direitinho/ sem conversar.¹¹

Em sua fala, Renata demonstrou a importância da roda como espaço de aprendizagem de participação do grupo, no qual havia uma demanda explícita das professoras para que não houvesse conversas paralelas. Renata, nesse sentido, estava “alinhada” com a proposta feita pela professora e, além disso, foi capaz de se autoavaliar em relação à expectativa das professoras.

A avaliação feita nos momentos da roda orientou a prática educativa da professora. Ao perceber que, por exemplo, as crianças estavam mantendo o Cantinho da Fantasia¹² desorganizado, a professora conversou com o grupo na roda, no dia 10/09/08 e também em outros dias, explicitando para as crianças como organizar os brinquedos e as fantasias. Portanto, é possível inferir uma coerência entre as ações da professora nos momentos da roda e o PPP da escola no que tange à avaliação.

Passamos, agora, ao segundo tipo de avaliação das crianças no contexto pesquisado. Duas avaliações individuais das crianças ocorreram ao longo de 2008, uma em junho e outra em novembro. Elas se estruturam da seguinte forma: enquanto a turma, como um todo, brincava, a professora chamava as crianças individualmente para se sentarem com ela e realizarem algumas tarefas: (i) escrever o próprio nome; (ii) contar os 12 canetões que estavam na mesa e separar a quantidade pedida pela professora; (iii) nomear as cores dos canetões; (iv) reconhecer as letras do

11 As falas foram transcritas com base nas unidades de mensagem, definidas por meio de sinais contextualizadores, como a tonicidade, entonação, pausas e gestos (GUMPERZ, 2002). Cada pausa ou mudança de entonação marca o início de uma nova unidade de mensagem, representada por uma barra (/). Essa forma de transcrição demonstra o que estava disponível para o ouvinte no momento da enunciação, evidenciando os sentidos construídos pelos sujeitos nas interações uns com os outros. As letras maiúsculas indicam a mudança de entonação, os dois pontos (:) indicam o prolongamento da vogal e os parêntesis duplos indicam os gestos.

12 Sala em que havia brinquedos e fantasias variados.

alfabeto escritas em uma folha de papel; (v) escrever os nomes de alguns animais. De forma contraditória, as aprendizagens conquistadas com as rodas de conversa e com as brincadeiras coletivas não foram avaliadas individualmente com as crianças. Por outro lado, nos momentos de avaliação individual evidenciou-se aquilo que não foi enfatizado ao longo do ano nas práticas educativas da professora: a escrita do próprio nome; o reconhecimento das letras do alfabeto, dos numerais e das cores; a contagem de materiais. Mesmo percebendo que algumas crianças não reconheceram todas as letras do alfabeto ou conseguiram contar, por exemplo, a professora não incluiu o trabalho sistemático, com o sistema numérico ou de escrita, com o grupo. Ou seja, a avaliação individual das crianças não serviu como base para a prática pedagógica. A pergunta que se apresenta aqui é: quais os motivos levaram a professora a escolher tais aspectos para serem avaliados?

É visível certa inquietação da professora em relação à própria prática nos momentos de avaliação individual com as crianças. A avaliação da dimensão cognitiva e da aprendizagem de habilidades parciais ficou em evidência. Ao mesmo tempo, o trabalho sistemático com a leitura e a escrita não aconteceram no cotidiano dessa turma. Pode ser considerado que houve, nesses momentos, uma demonstração do que seria uma expectativa “mínima” de aprendizagem na conclusão dessa fase escolar. Entretanto, percebe-se também uma concepção de que tal aprendizagem aconteceria de maneira “espontânea” ao longo do ano, uma vez que não foi alvo do ensino sistematizado naquele contexto educativo.

Argumentamos que a lacuna observada em nossa produção acadêmica, relativa à avaliação, é evidenciada nesses momentos de avaliação individual das crianças. Faltou às professoras e à escola um repertório de práticas avaliativas pertinentes à Educação Infantil, bem como faltou clareza em relação às expectativas de ensino e de aprendizagem nesse nível de ensino no que se refere à linguagem escrita e à linguagem matemática. Da mesma forma, outros campos de experiência e de conhecimento não foram considerados nesses momentos. As tensões curriculares em

torno da Educação Infantil tornam-se explícitas aqui (CAMPOS, 2012; HADDAD, 2010).

O último tipo de avaliação das crianças foi feito com base em seus relatórios entregues às famílias e anexados ao Diário de Classe. Tais registros, ao contrário dos pareceres descritivos analisados por Barbosa (1995), apontaram para as crianças em suas singularidades, enfatizaram suas potencialidades e sinalizaram algumas de suas dificuldades. Como exemplo, citamos trechos dos relatórios do final do ano de duas crianças, Amanda e Lúcio:

Amanda

Amanda, menina doce que tem no olhar a vontade de conhecer, de descobrir e de aprender. Envolveu-se com todas as atividades propostas com muito interesse. Um exemplo disso era na hora de fazer o calendário, escolher ajudantes e fazer a chamada. Estava sempre muito atenta, dando suas opiniões.

Continua expressando-se com uma fala um pouco embolada, por isso é importante que no início do ano vocês conversem com a professora e peçam a ela uma avaliação.

[...]

Reconhece quase todos os nomes dos colegas. Identifica quase todas as letras. [...] Reconhece todos os números.

[...]

Perguntei a ela o que havia aprendido na escola e ela disse: “Brincar, desenhar, a fazer coisas legais e fazer experiências”.

Lúcio

Lúcio... Imaginação que voa com um pequeno objeto. Uma pena, um bichinho, uma caixa já é desculpa para ele criar, inventar e reinventar histórias e brincadeiras. Quando trabalha com sucata fica muito tempo concentrado e ainda dá ideias para os colegas: “Olha como eu ensinei ele a fazer as luzes do palco”.

[...]

Conhece alguns nomes dos colegas. [...] Reconhece todos os números de 0 a 9.

[...]

Ainda continua incomodando os colegas com algumas brincadeiras. Continua muito disperso nas rodas de conversa.

[...]

Perguntei a ele o que aprendeu na escola. Respondeu: “Aprendi a viver mais feliz porque eu gosto da escola. Aprendi a brincar direito”.

Os trechos dos relatórios acima demonstram como a professora percebeu cada uma das crianças de sua turma, não apenas de maneira isolada, mas em interação com seus pares. Uma concepção de avaliação formativa concretizou-se na escrita desses relatórios. Pela descrição da professora, percebe-se que Amanda conseguiu se concentrar nas atividades propostas, demonstrando um grande interesse em participar, o que foi confirmado por nossas observações do cotidiano da turma (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011). Lúcio, por sua vez, foi descrito como uma criança que se concentrou nas atividades que despertaram sua imaginação, e não em todas as atividades propostas, o que também foi confirmado por nossas observações do cotidiano.

Além de se basear nas próprias observações da turma, a professora incluiu algumas falas das crianças nos relatórios. Salientamos que Amanda e Lúcio mencionaram as brincadeiras como objeto de aprendizagem ao longo do ano. Dessa forma, participar das brincadeiras e das rodas de conversa foi considerado pelas crianças como algo importante. Lúcio, de maneira singular, afirma que aprendeu a “brincar direito”. Em sua fala, apreende-se que Lúcio conseguiu perceber o que lhe foi demandado naquele contexto educativo e, de acordo com a sua perspectiva, ele atingiu essa aprendizagem. Entretanto, Lúcio não correspondeu totalmente à expectativa da professora: ao final do ano, ele “continua incomodando os colegas com algumas brincadeiras”.

Em suma, a análise dos dados dos processos avaliativos conduzidos na turma de Educação Infantil pesquisada indicou três tipos de avaliação das crianças. As avaliações nas rodas de conversa e os relatórios do Diário de Classe apresentaram consonância com o PPP da escola investigada e também com o contexto mais amplo dos documentos nacionais e das pesquisas acadêmicas. Essas avaliações serviram como forma de acompanhar o desenvolvimento da turma e

também orientaram a prática educativa da professora. Entretanto, as avaliações individuais das crianças revelaram uma preocupação da professora em relação à sistematização dos processos de ensino e aprendizagem na turma. Tal preocupação não foi perceptível na prática educativa da professora ao longo do ano. De toda maneira, ao contrário do que aponta a pesquisa de Godoi (2000), o processo de avaliação no contexto investigado não se revelou como um processo excludente e disciplinador dos comportamentos, atitudes e posturas das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível a necessidade de uma reformulação/problematização do quadro teórico acerca da avaliação na Educação Infantil, seja ela externa ou interna às instituições. Os equívocos em relação à adoção do ASQ-3 não implicam uma exclusão de formas de avaliação que orientem as políticas públicas educacionais no Brasil. Há de se reconhecer as falhas nas instituições no sentido de ajudá-las a melhorar o contexto educativo oferecido às crianças, o que envolve um processo de avaliação institucional em que “o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estructure situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola” (FREITAS, 2007, p. 978).

Vimos que a avaliação processual e formativa mostrou-se fundamental no contexto da escola de Educação Infantil pesquisada, uma vez que se baseou na prática pedagógica, reorientando-a. Ao mesmo tempo, essa avaliação em si mostrou-se insuficiente. Uma orientação clara às professoras e instituições acerca das propostas curriculares para esse nível de ensino se mostra urgente, dada a importância social e política da Educação Infantil. Qual a definição de uma boa escola de Educação Infantil? O que se espera dela, de suas professoras e crianças? Essas são perguntas sobre as quais precisamos continuar nos debruçando com cuidado.

Assim, o desafio permanece no sentido de avançarmos nesse debate com base em um referencial que nos ajude a construir formas de avaliação que, de fato, orientem práticas educativas que respeitem a criança como sujeito de direitos. Tais direitos incluem a consideração da infância como essencial à formação humana, em que a aprendizagem e a construção de habilidades e capacidades corporais, sociais, afetivas, cognitivas, políticas e éticas são fundamentais.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Parecer sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 7, p. 89-96, 1998.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Avaliando: olhando as avaliações infantis. In: REUNIÃO DA ANPED, 17., 1995.

BRASIL. Lei n. 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1962.

_____. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. 3. v. Brasília, DF, 1998.

_____. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005.

_____. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006.

_____. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 de nov. de 2009a.

_____. Ministério da Educação. Resolução CEB/CNE n. 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2009b.

_____. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL n. 8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 106 p. (Série Ação Parlamentar, n. 436).

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo da pedagogia. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org.). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, 2002.

CIASCA, Maria Isabel Figueiras Lima; MENDES, Débora Lúcia Lima Leite. Estudos de avaliação na educação infantil. *Estudos de Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

COELHO, Maria Fernanda d'Ávila. *O acompanhamento da aprendizagem na educação infantil: uma questão de avaliação?* 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. 2009

CORDEIRO, Maria Helena; BENOIT, Jaqueline. Centros de educação infantil como contextos de desenvolvimento: utilizando o nível de envolvimento nas atividades para avaliar o processo de aprendizagem. *Contrapontos: Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí*, Itajaí v. 4, n. 1, jan./abr. 2004.

CORRÊA, Bianca; ANDRADE, Érika. Infância e vivências na educação infantil: qual o sentido das avaliações padronizadas nessa etapa educacional? *Retratos da escola*, Brasília, v. 5, n. 9, p. 275-289, jul./dez. 2011.

CORSARO, William. *Friendship and peer culture in the early years*. New Jersey: Ablex, 1985.

_____. *The Sociology of childhood*. 2nd Edition. London: Sage Publications, Inc., 2005.

CORSARO, William; MOLINARI, Luisa. *I Compagni: understanding children's transition from preschool to elementary school*. New York: Teachers College Press, 2005.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FILGUEIRAS, Alberto. *Adaptação transcultural e avaliação psicométrica do Ages and Stages Questionnaires (ASQ) em creches públicas da cidade do Rio de Janeiro*. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. 2011.

- FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.
- GODOI, Elisandra Girardelli. *Avaliação na Creche: o caso dos espaços educativos não escolares*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2006.
- _____. *Educação Infantil: avaliação escolar antecipada?* 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2000.
- GREEN, Judith; DIXON, Carol. N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 42, dez. 2005.
- GUMPERZ, John. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.) *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002.
- HADDAD, Lenira. Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a educação infantil. In: FRADE, I. et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1994.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- LUSARDO, Raquel Costa Cardoso. Entre pistas e indícios: o papel do portfólio na avaliação de crianças pequenas. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 191-210, set. 2008/fev. 2009.
- _____. *Avaliação em educação infantil: concepções de professores sobre o papel do portfólio*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. 2007.
- MALKI, Yara. *Reflexões sobre os testes psicológicos a partir da teoria crítica da sociedade*. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Universidade de São Paulo. 2000.
- MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. *A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico na educação infantil*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.
- MORO, Catarina. Produção brasileira sobre avaliação em Educação Infantil: tendências. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, v. 2, n. 2, p. 53-68, jul. 2013.
- _____. *Percorrendo as trilhas da avaliação na educação infantil*. Monografia (Especialização em Educação Infantil). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000.
- NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. *Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010.

_____. *Avaliação na Educação Infantil: possibilidades e limites*. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 35., 21 a 24 de out. 2012. Porto de Galinhas. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2013.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n.1, p. 121-140, jan./abr. 2011.

NORONHA, Ana Paula Porto. Os problemas mais graves e mais frequentes no uso dos testes psicológicos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Programa Currículo em Movimento*. Brasília: MEC, 2010.

OLIVEIRA-FORMOZINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando como passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328p.

PAZ, Senhorinha de Jesus Pit. *A avaliação na educação infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

PIVA, Vivian Martins. *Um estudo utilizando a escala LIS-YC (Escala Leuven de envolvimento para crianças pequenas)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

RAIZER, Cassiana Magalhães. *Portfólio na educação infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2007.

RICHTER, Leonice Matilde; MOTA, Maria Veranilda Soares; MENDES, Olenir Maria. Os propósitos da avaliação desenvolvida na educação infantil. *Ensino em Re-Vista*, v. 11, n. 1, p. 173-187, jul. 2002/jul. 2003.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Manual de uso do ASQ-3*. Guia rápido para aplicação do ASQ-3. Rio de Janeiro: SME, 2010. 32p.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, jan./abr. 2001.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; SILVA FILHO, João Josué. Avaliação de contextos na perspectiva da pedagogia da Infância: indicações para a investigação a partir dos protagonistas. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 14, n. 15, p. 55-67, jan./dez. 2007.

SANTOS, Tânia; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. Avaliação e acompanhamento longitudinal de bebês em creche: implicações para a prática pedagógica. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED SUL, 3. 2000. *Anais...* Porto Alegre: ANPEd Sul, 2000.

SOARES, Magda Becker. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, Maria Helena S. (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. 430 p.

VANESSA FERRAZ ALMEIDA NEVES

Professora doutora adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação/UFMG. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI/FaE/UFMG) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPESA/FaE/UFMG)
vfaneves@gmail.com

CATARINA MORO

Professora adjunta do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR)
moro.catarina@gmail.com

Recebido em: MARÇO 2013

Aprovado para publicação em: JUNHO 2013